



AValiação ESCOLAR: UM DESAFIO ENTRE O REAL E O IDEAL

SCHOOL EVALUATION:
A CHALLENGE BETWEEN THE REAL AND THE
IDEAL

Andrey Souza*
Luciana Cardoso Nogueira Londe**
Patrícia Paz Santos***
Aline Maria Rodrigues ****

RESUMO

O presente artigo é resultado de um estudo em torno da “Avaliação Escolar”, tema que deve ser de constante reflexão, apesar da grande resistência no meio educacional. A pesquisa se propõe a analisar a atual prática avaliativa dos educadores em comparação à teoria encontrada nos livros. Inicialmente, apresenta-se o conceito do termo avaliação, que, posteriormente, é analisado em um contexto histórico. Em seguida, coloca-se em apreciação as ideias de autores conceituados sobre o tema, que fazem um paralelo sobre a avaliação ideal e a real forma de avaliação encontrada na atual sociedade. Foi realizada uma pesquisa de campo de caráter qualiquantitativo, nos quais foram aplicados questionários em escolas públicas estaduais centrais e periféricas na cidade de Janaúba/MG. Ao fim, pode-se perceber que há grandes contradições entre a forma de ver de cada instância da educação, a saber: aluno, professor e supervisor.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Aprendizagem. Avaliação escolar.

ABSTRACT

This article is the result of a study around the "School Assessment", a topic that should be of constant reflection, despite the great resistance in the educational environment. The research aims to analyze the current evaluation practices of teachers compared the theory found in books. Initially, it presents the concept of the term evaluation, which is later analyzed in a historical context. Then there is the consideration the ideas of renowned authors on the subject, making a personal parallel on the optimal assessment and the actual form of assessment found in today's society. During this, it is different viewpoints and theories on the subject. In addition to possible errors exposed and suggested a variety of paths that can be traveled in search of a favorable outcome in obtaining the ideal evaluation. The subject of course, the complexity is apparent that there is around the same, as was suffered large swings in the search information. For such a quantitative and qualitative character of field research was conducted where questionnaires were applied in central and peripheral public schools in the city of Janaúba/MG. At the end, one can realize that there are major contradictions between how to see each instance of education: student, teacher and supervisor. What opened a good range of discussions. Nevertheless, it should examine the conditions that each reality undergoes before creating prejudices and judgments on such evaluation practice we experience. This paper then serves as a support for teachers and graduates of degree courses who feel interest in putting the evaluation to their advantage, rather than just put it as a result of the case or the reason for the student to stay with attention in class.

KEYWORDS: Curriculum. Verification. School Assessment

* Doutor e Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Graduado em História pela Unimontes. adyhistoria@yahoo.com.br

** Doutora em Genética e Bioquímica pela UFU. Pós-doutorado na Universidade da Florida.

*** Graduada em Pedagogia pela FUNORTE.

**** Graduada em Pedagogia.

Introdução

Avaliação, apesar de ser um termo comum no vocabulário popular e educacional, apresenta uma variedade de significados que lhe são atribuídos. No senso comum, percebe-se que a avaliação, geralmente, está relacionada a provas e testes de conhecimento. De certo modo, a cultura da mensuração do conhecimento presente na sociedade contribui para reforçar essa visão, embora as avaliações institucionais e governamentais da educação brasileira¹ tendem a cada vez mais sair de um modelo meramente conceitual para relacionar-se às questões ao cotidiano e a exemplos práticos. Ou seja, as provas deixaram de ser marcadas apenas pelas exigências de conceitos abstratos para relacioná-los com situações e problemas reais.

Embora haja percepções diversas, autores procuram entender e explicar de forma ampla o que é uma avaliação. Para Luckesi (2002, p. 85) “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”.

Na mesma linha de pensamento, Hoffmann (1992, p. 17) define que a “avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”.

Em uma terceira concepção do termo, Perrenoud (1999, p. 9) apresenta a avaliação da aprendizagem como um novo paradigma, bem como “um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos”.

¹A política de avaliação engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (CASTRO, 2009, p.1)

Como algumas das principais referências do tema, Luckesi (2002), Hoffmann (1992) e Perrenoud (1999) questionam a interpretação que coloca a avaliação como sinônimo de prova. A linha de pensamento dos três é direcionada pelo sentido de pontuar o fato de que a avaliação constitui um processo de ação e reflexão da prática, não sendo o fim, mas um meio de autorreflexão da gestão da aprendizagem.

Os conceitos apresentados para a avaliação são bem amplos, porém a realidade nem sempre foi esta. A avaliação passou por grandes transformações e modificações nestes últimos séculos, até chegar nessa concepção “ideal” que se é encontrada atualmente. Seu conceito passou por altos e baixos, acompanhando a trajetória político-ideológica na qual a sociedade se encontrava. Sua história se inicia nos séculos XV e XVII, numa época em que ainda não se existia lei para a educação e numa concepção tradicional de ensino:

A avaliação, nesta concepção, tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas nas quais o aluno deve reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado. A tradição dos exames escolares que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XV e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzida pelos padres Jesuítas (Séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do séc. XVIII) (LUCKESI, 2003 *apud* BACKES, SD, p.4).

Mizucami (1986) *apud* Mesquita & Coelho (2008, p.165) acrescenta ainda que a pedagogia tradicional e sua avaliação tem ênfase na “[...] exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula”. E esta foi a realidade da educação brasileira pelos séculos seguintes, apenas sendo contestada no século XX, mais especificamente em 1920, pelo Movimento da Escola Nova que trouxe ideias inovadoras para a educação:

A Escola Nova com sua ênfase na espontaneidade e na criatividade do aluno, além de acenar com metodologias diferenciadas daquelas praticadas na escola tradicional, também dispensa o ato de planejar, na forma tal como é praticado hoje em diversas escolas brasileiras, inclusive na rede particular de ensino (MESQUITA & COELHO, 2008, p. 167).

As práticas de ensino sugeridas pelo Movimento da Escola Nova pressupõem um professor que, segundo Fernandes (2002) *apud* Mesquita & Coelho (2008) planeje suas aulas com temas amplos. Dessa forma, as mesmas ocorriam conforme os interesses que apareciam e necessidades que surgiam. Fernandes (2002) *apud* Mesquita & Coelho (2008), apresenta que a avaliação nesta concepção de ensino tem o enfoque qualitativo, no qual são dados conceitos para o desenvolvimento do aluno e suas atitudes durante o desempenho da atividade.

Mais tarde, na década de 1960, acontece o golpe militar². Nesse período, a escolarização torna-se primordial para o desenvolvimento econômico e a concepção de ensino é puramente tecnicista:

Esta concepção de educação é centrada nos meios, e o sucesso da aprendizagem depende das tecnologias de ensino. A avaliação da aprendizagem vai captar a produtividade dos alunos aferindo, desta forma, a eficiência e eficácia do ensino. (FERNANDES, 2002 *apud* MESQUITA & COELHO, 2008, p. 168-169)

Segundo Chueiri (2008) *apud* Backes (sd, p. 6), “essa forma de conceber a avaliação, oportunizou a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação”. A mesma autora completa ainda que, a avaliação nesta tendência não apenas sugere uma mudança comportamental, mas quantifica resultados. Conforme Mesquita & Coelho (2008), na tendência tecnicista, para o aluno ser considerado eficiente e apto, bastava ser capaz de oferecer a resposta esperada (dita correta), sem fazer qualquer reflexão em torno do tema.

É nesse contexto que surge a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), 4.024/61, primeira LDB, que além de definir diversas questões da educação, trata a avaliação como “apuração no rendimento escolar” e em seu parágrafo 1º do artigo 39 ressalta que:

Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento (BRASIL, 1961).

²⁴Militares, tanques de guerra e manifestantes: esses eram os personagens que compunham o cenário das principais cidades brasileiras no ano de 1964. Em pouco tempo, os militares tomaram o poder e, antes mesmo do general Humberto de Alencar Castelo Branco assumir a presidência, foi decretado, em 9 de abril de 1964, o primeiro Ato Institucional, que deveria ser o único”. (SADAIKE, 2004, p.2)

A partir destas afirmações, percebe-se que o caráter tradicional da avaliação reaparece fortemente, sendo aperfeiçoado apenas pelo método de ensino, que nesta concepção torna-se puramente técnico.

Dez anos depois, na LDB 5.692/71³ as diretrizes são reestruturadas e em seu artigo 14 a concepção de avaliação é modificada, uma vez que deixa de se avaliar o aluno apenas por exames e provas e passa a preponderar os aspectos qualitativos do aluno, sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o ano, sobre os da prova final.

Apesar desta LDB perdurar por 26 anos, de imediato, poucas mudanças ocorreram no cenário educacional brasileiro. Em 1979, porém, Saviani institui no Brasil a corrente histórica denominada Pedagogia Histórico-Crítica, no qual observa-se em suas concepções uma linha tênue com o presente estudo, uma vez que a mesma buscava um ensino que considerasse a situação real do aluno, mas com base em seu histórico, visto que nada mais somos do que o resultado de nossas experiências históricas:

Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2011, p.80)

E a avaliação? Com base nesses pressupostos, Gasparin (2011, p.10) afirma que o conceito de avaliação na Pedagogia Histórico-Crítica “se identifica com os momentos em que a avaliação se realiza e, então, esta passa a ser considerada como diagnóstica, formativa e somativa”, acrescenta ainda que, apesar de não se mensurar, a avaliação era realizada de forma recíproca, professores e alunos eram avaliados.

Nesse contexto, surgem solicitações para que essa concepção tivesse maior influência sobre a prática dos professores, sendo designada na década de 1980 por Libâneo a pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, visando a igualdade de

³ Apesar da lei 5.692/71 estipular em sua ementa dizeres de “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, existem autores que a referem como sendo uma Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau: “Grande remendo feito em nossa primeira LDB, o qual é até chamado, impropriamente, de segunda LDB, o qual promoveu a famosa Reforma do Ensino de Primeiro e de Segundo Grau, por meio da Lei nº 5.692/1971” (CORDÃO, 2012, p.3).

oportunidades para todos no processo educativo, oferecendo conteúdos conforme a realidade social dos educandos.

O professor não só deve ter maior conhecimento dos conteúdos de sua disciplina como o domínio das formas de transmissão. Assim, o trabalho escolar precisa ser avaliado para comprovar o progresso do aluno na sistematização dos conteúdos. O objetivo da avaliação, portanto, é averiguar se o aluno é capaz de articular teoria e prática, ou melhor, conteúdos e realidades sociais (MESQUITA & COELHO, 2008, p. 171).

Na atual LDB, Lei 9394/96, a avaliação vem disposta de forma diferente, levando em consideração cada etapa da criança, a fim de avaliar conforme tal. No inciso V do artigo 24, a avaliação da Educação Básica deverá se realizar sob os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996).

A LDB em vigor trata a questão da avaliação de forma tão mais ampla que as anteriores, oferecendo um capítulo para cada modalidade de ensino, especificando suas características. Desta maneira, trata em seu inciso I, artigo 31, que a avaliação deve ser realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Adiante, em seu artigo 36, apesar de não definir critérios, a LDB trata ainda da avaliação no nível do Ensino Médio, em que:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; (BRASIL, 1996)

Baseados nos princípios da LDB, apesar de numa concepção não tão democrática, Mesquita & Coelho (2008) citam também a concepção do Planejamento Participativo e a Qualidade Total em educação. Segundo essas concepções, nas escolas privadas o modelo de Qualidade Total pressupõe a volta das provas objetivas, centradas no resultado ideal que vença as competitividades do mundo real, enquanto na rede pública de ensino, a Qualidade Total pressupõe vencer a luta contra a evasão e a repetência presente nos estabelecimentos de ensino:

Essas publicações seduzem as escolas utilizando termos como “participação, ser sujeito do processo”. No entanto, segundo o autor há uma verdadeira onda tecnicista, disfarçada em administração com mais eficiência (VASCONCELOS, 1999 apud MESQUITA & COELHO, 2008, p. 172).

A partir dessa contextualização, observa-se que a avaliação passou por grandes transformações, conforme dispositivos legais da educação nacional, sendo atualizada e modificada de acordo com especificidades da época, refletindo, significativamente, na avaliação encontrada na cultura escolar.

Com as constantes transformações ocorridas na legislação educacional, na sociedade e na escola, Luckesi (2011, p. 28) afirma que o modo de agir do atual educador “cimentou ao longo desses anos, impregnando nosso modo de conduzir no processo de acompanhar a aprendizagem dos nossos educandos”. Hoffmann (2011) acrescenta que a avaliação escolar prevaleceu burocrática e seletiva, somando as ideias de Luckesi (2011, p.36) no que ele retrata que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Numa análise da atual avaliação escolar, Hoffmann (2011, p.20) percebe divergência entre a avaliação imposta nas escolas e a avaliação necessária a ser realizada:

Uma prática avaliativa direcionada ao futuro, diferentemente, não tem por objetivo reunir informações para justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem, mas acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer do todo o processo, estratégias pedagógicas. Visa, portanto, ao encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do objeto avaliado.

Luckesi (2011, p.30) acredita ainda que para superarmos essa avaliação tradicional, antes de sermos avaliadores, precisamos ser eternos aprendizes, necessitando de “aprendermos a avaliar” que segundo ele “significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, difícil mesmo é passar da compreensão para a prática”.

É possível perceber que o atual significado atribuído a avaliação é distorcido do verdadeiro sentido que precisa ser abordado. Nesse sentido, Antunes (2012, p. 18) enfatiza a necessidade de atribuir sentido à prática avaliativa, apesar de ser um desafio difícil e contraditório. Luckesi (2011, p. 32) afirma que “olhar para nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender. Os autores que lemos, as conferências das quais participamos, certamente que nos despertam para atenção ao tema, mas não necessariamente realizam transformações”.

Somente após a mudança de postura será possível atingir a principal finalidade da avaliação, traduzida aqui nos conceitos de Hoffmann (2011, p. 29): “sempre promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la”. Porém essa é a realidade que vivemos. Segundo Luckesi (2011, p.42), por exemplo

as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. O professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua “lisura” (...); por mostrar seu “poder”. O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar. (LUCKESI 2011, p.42)

Há quem diga que esta forma de avaliar seja uma arma favorável nas mãos dos professores:

Comênio insiste na atenção especial que se deve dar à educação como centro de interesse da ação do professor; porém, não prescinde também do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Segundo ele, um aluno não deixará de se preparar para os exames finais do curso superior se souber que o exame para a colação de grau será pra valer. Porém, mais que isso, Comênio diz que o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. O professor pode e deve usar esse “excelente” meio para manter os alunos atentos às atividades escolares. Então, eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e com economia de tempo (LUCKESI, 2011, p. 40).

Porém, segundo Luckesi (2011) a avaliação vista como tortura, apenas retrata a falta de controle que o professor tem de seus alunos e, com isso, acaba “matando” os alunos, sua criatividade e seu prazer. O mesmo autor compara o avaliador a um médico:

Um médico não pode, sob pena de não atingir sua meta – que é garantir melhoria da saúde para seu cliente - , usar como critério para escolher os exames a serem realizados no cliente “os que ele mais gosta de fazer” ou “os que mais fazem o cliente sofrer”; diversamente disso, ele seleciona todos os recursos necessários ao diagnóstico, para que possa ter a melhor compreensão do estado de saúde do seu cliente, o que lhe possibilitará a mais adequada intervenção. (LUCKESI, 2011, p. 65)

Apesar de concordar com a comparação de Luckesi (2011), Barlow aborda que, na atual cultura escolar, o avaliador compara-se melhor com um feiticeiro do que como médico:

Vidente sobrenatural, ele pretende conhecer melhor do que o próprio interessado os recônditos mais ocultos de sua inteligência e de sua personalidade. Adivinho inspirado, ele tem ainda o dom de ler o futuro, e nunca deixa de profetizar, de vaticinar, de multiplicar os oráculos, as profecias e as revelações ao longo de todo boletim. [...] É possível até que tenha sido iniciado em certos ritos de encantamento e saiba enfeitiçar: por força de ouvir insistentemente as mesmas críticas, suas vítimas prediletas acabam por cometer as faltas pelas quais eram criticadas injustamente no início. Prova evidente da onipotência do mago e do grande respeito que inspira nas populações de alunos de ensino fundamental ou médio (BARLOW, 2006, p. 81)

Sabe-se que a elaboração de metas e objetivos é fundamental para a prática escolar dos educadores, porém metas e objetivos não devem se tornar visões futurísticas e preconceituosas, capazes de tolher o aluno.

Metas e objetivos não delineiam pontos de chegada absolutos, mas pontos de passagem, rumos para a continuidade do processo educativo, que precisa sempre, levar em conta a realidade e o contexto que o influenciam. Assim, o delineamento de objetivos não pode ocorrer se não para uma determinada realidade escolar, respeitada a sua história, os valores sociais e culturais da comunidade onde estão inseridas, as possibilidades e limites de cada cenário educativo, a natureza do conhecimento científico dos saberes, principalmente, uma profunda compreensão sobre a realidade dos alunos e professores, suas crenças, histórias, vivências, projetos de vida. (HOFFMANN, 2011, p. 61)

Contudo, a avaliação vista como ideal hoje, é compreendida “como uma espécie de radar à espreita de ameaças, perturbações e ruídos que possam comprometer a consecução dos objetivos previamente explicitados e negociados”. (ROMÃO, 2011, p.88)

Enfim, torna-se relevante pontuar que o objetivo do presente trabalho não é julgar, nem tão pouco, apontar culpados, dado que cada escola possui suas especificidades e cada profissional sua justificativa.

Metodologia

O trabalho constitui-se em uma pesquisa de campo de caráter quali-quantitativo. A pesquisa foi desenvolvida tendo como fundamentação a teoria de Francis Bacon sobre o método indutivo, no qual considerando as circunstâncias, a frequência, o não acontecimento e a intensidade de determinado fenômeno, seria possível chegar a conclusões prováveis sobre a forma como a avaliação se aproxima ou distancia das concepções contidas em livros. O método indutivo foi utilizado em consonância com o analítico, em que os dados quantitativos foram plotados em representação gráfica e analisados seus pontos extremos, que foram comparados às colocações de teóricos de renome. Da mesma forma, a observação e conversa com os sujeitos do processo escolar (dados qualitativos), foram tratados e registrados apenas àqueles que, induz-se, de interferência no processo de avaliação escolar.

Para efeito de análise de dados foram escolhidas, de forma aleatória, 6 escolas públicas estaduais da cidade de Janaúba-MG que oferecem o 7º ano. Desta forma,

procurou-se aplicar 56 questionários aos professores, 180 questionários aos alunos e 6 para supervisores, totalizando 242 questionários.

Para facilitar o recebimento dos questionários, optou-se por elaborar um instrumento composto unicamente de questões fechadas, conforme modelo em apêndice.

Apesar dos esforços pela obtenção dos questionários preenchidos, esses foram devolvidos por apenas 2 escolas públicas estaduais centrais e 2 periféricas situadas na cidade de Janaúba, todas com pleno funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Dessa forma, foram coletados dados de 157 questionários, sendo 27 de professores (das disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Ciências), cujo 15 ministram aulas em áreas periféricas e 12 em centrais, 126 alunos, dos quais 72 são das escolas centrais e 54 das periféricas e 4 supervisores.

Os dados da pesquisa foram exclusivamente retirados de turmas do 7º ano. A ruptura que se encontra nos modelos de ensino do 5º para o 6º ano foi parte essencial para a escolha da turma. No entanto, optou-se pelo 7º ano, uma vez que no atual período (a aplicação dos questionários foi realizada em abril de 2018 e os alunos ainda estavam adaptando ao novo modelo avaliativo), os alunos do 6º ano tiveram pouco contato com a avaliação do professor. Nesta fase, os educandos são submetidos a uma nova cultura, que se diferencia desde a quantidade de professores à forma de avaliação.

Resultados e discussão

Dessa forma, com a pesquisa realizada pode-se observar na Figura 1, que 14% dos alunos das escolas centrais e 26% das escolas periféricas consideram a avaliação apenas um instrumento que quantifica os seus conhecimentos. No entanto, a maioria, sendo 69% e 55% dos alunos das escolas centrais e periféricas, respectivamente, sentem que são avaliados para que se verifique o que aprenderam.

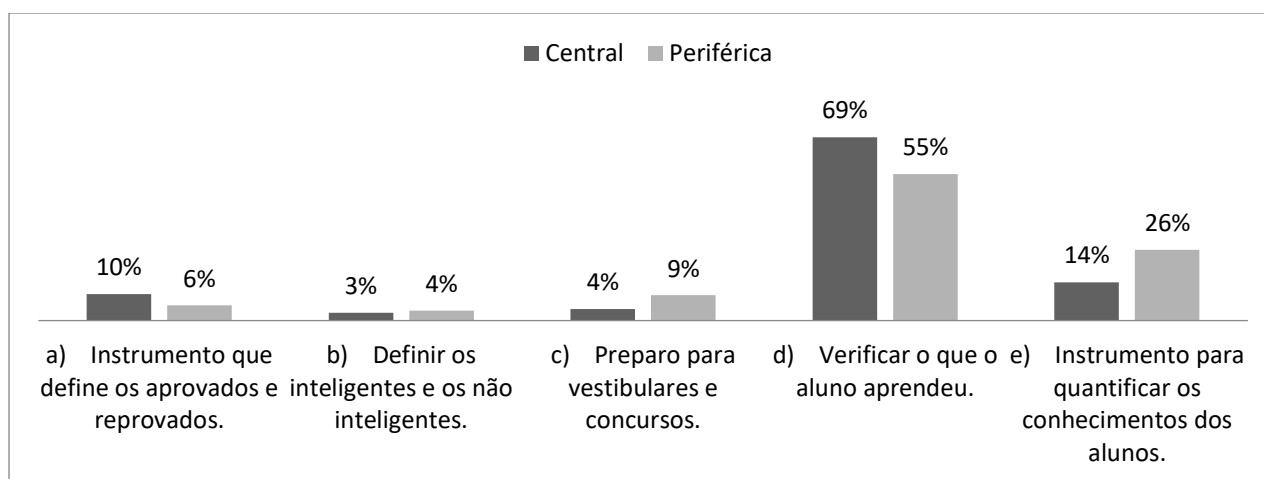


Figura 1 – Resultado obtido com a pergunta feita aos alunos: Qual a finalidade da avaliação? Questionário aplicado nas escolas das redes públicas estaduais do 7º ano do município de Janaúba - MG:

No entanto, se os alunos compreendem o motivo de serem avaliados, cabe o questionamento sobre o por quê eles copiam respostas de exercícios e provas do colega, ou seja, por que o aluno costumeiramente pratica o uso da “cola”? Em pesquisa realizada, observou-se discrepância entre as ideias contidas pelos alunos concentrados na área central e periférica. Isso porque, como exposto na Figura 2, 30% dos alunos da área periférica afirmaram que copiam do colega por medo de ser reprovado, sendo acompanhado por 25% que dizem copiar para não sofrer *bullying*⁴. A explicação desta situação pode ser encontrada no fato de residirem em região periférica, em que geralmente o senso comum os identificam como sujeitos fragilizados, sem oportunidades e sujeitos a reprovação escolar, o que explica o *bullying* social que dizem ou temem sofrer. Dessa forma, como observado por Luckesi (2011, p. 36) “o que predomina é a nota: não importa *como* elas foram obtidas nem por *quais caminhos*. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem” (grifos do autor).

⁴De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010, p.7)

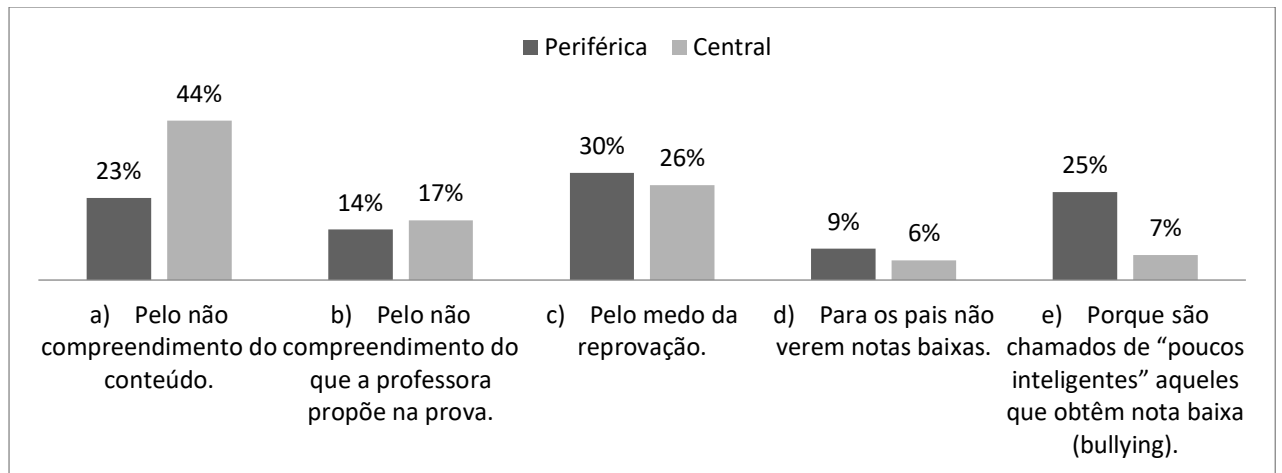


Figura 2 – Resultado obtido com a pergunta feita aos alunos: Por que a necessidade de “colar” do colega? Questionário aplicado nas escolas das redes públicas estaduais do 7º ano do município de Janaúba – MG.

Em um outro âmbito, 44% dos alunos da escola central se veem colando pela não compreensão do conteúdo. Segundo os dados a seguir, pode-se observar que os instrumentos utilizados para avaliação do professor não é diversificado e heterogêneo ou, na melhor das hipóteses, essa visão não está sendo transmitida aos alunos. Como observa-se na Tabela 1, aproximadamente 100% dos alunos revelaram que são avaliados unicamente pela prova. Haja vista que, conforme o Apêndice A, e informações transmitidas na aplicação dos questionários, o aluno possuía a liberdade de escolher múltiplas opções nesta questão. A cultura do exame encontra-se tão presente na cabeça do aluno, que para responder um simples questionário, como o da presente pesquisa, os mesmos questionam a possibilidade de estarem respondendo a uma prova, sendo necessária a devida intervenção para que o resultado fosse o mais fidedigno possível. Não obstante, mais de 85% dos questionários obtiveram como respostas instrumentos que avaliam apenas a inteligência oral-escrita. O que é um paradoxo, pois segundo Hoffmann (2000) *apud* Meneghel & Kreisch (2009), a perspectiva emancipatória privilegia a avaliação processual, em que o docente analisa todas as atitudes do estudante ao executar uma tarefa de avaliação, utilizando para tanto, instrumentos diversificados, contínuos, e os alunos respeitados em suas diferenças.

A tabela abaixo indica os instrumentos utilizados pelos docentes de escolas periféricas e centrais. Como uma tabela comparativa, no momento da pesquisa os

professores puderam marcar três instrumentos mais utilizados, o que ao final a porcentagem chegue aos cem por cento.

Tabela 1 – Resultado obtido com a pergunta feita aos alunos: Qual (is) instrumento(s) são utilizados como avaliação? Questionário aplicado nas escolas das redes públicas estaduais do 7º ano do município de Janaúba – MG.

Qual (is) instrumento (s) são utilizados como avaliação?				
Instrumento	Quant. Periférica	%	Quant. Central	%
Caderno	34	63%	49	68%
Disciplina	24	44%	35	49%
Maquetes	10	19%	10	14%
Observação	13	24%	22	31%
Paródia	4	7%	4	6%
Poemas	8	15%	7	10%
Portfólio	2	4%	2	3%
Prova	48	89%	66	92%
Teatro	6	11%	6	8%
Trabalhos escritos em grupo	23	43%	36	50%
Trabalhos escritos individuais	43	80%	55	76%

A avaliação é uma ação contínua e necessária no processo de ensino-aprendizagem e no questionário dos professores pesquisados observa-se que a maioria abrange o termo como instrumento que diagnostica a aprendizagem dos alunos, obtendo 53% e 45% das respostas dos professores pesquisados em escolas periféricas e centrais, respectivamente, conforme constatado na Figura 3. No entanto, é possível perceber que uma porcentagem considerável de professores possui uma visão oposta, concebendo-a apenas como um instrumento medidor.

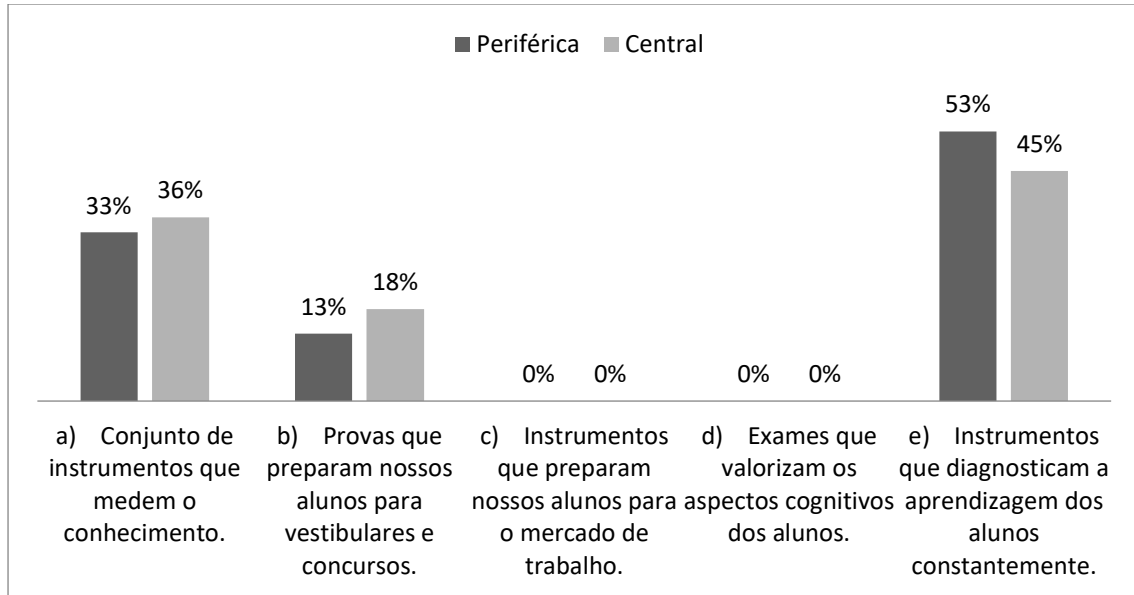


Figura 3 – Resultado obtido com a pergunta feita aos professores: Qual afirmativa melhor define a avaliação desenvolvida em sala? Questionário aplicado nas escolas das redes públicas estaduais do 7º ano do município de Janaúba – MG.

Apesar da maioria dos professores considerar a avaliação um instrumento que diagnostica a aprendizagem dos alunos, cabe conhecer o que é feito quando este reflete um resultado negativo. Nessa perspectiva, 75% dos professores das escolas centrais afirmam trabalhar com metodologias diferentes para que o aluno consiga compreender o conteúdo (Figura 4), contradizendo os resultados apresentados pelos alunos.

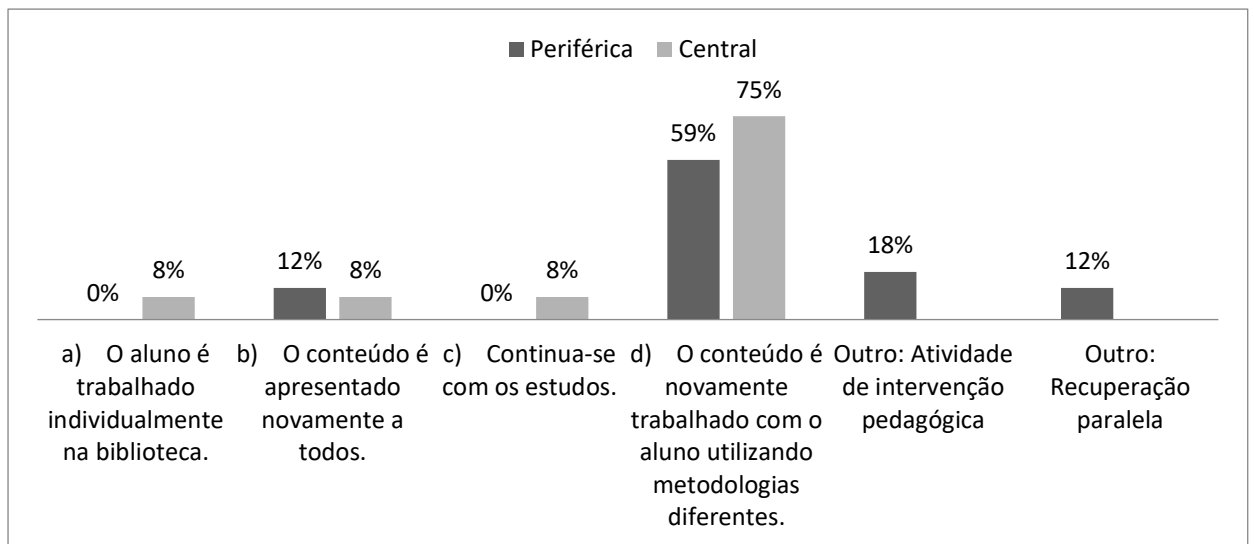


Figura 4– Resultado obtido com a pergunta feita aos professores: O que se faz, quando o aluno não vence o conteúdo? Questionário aplicado nas escolas das redes públicas estaduais do 7º ano do município de Janaúba – MG.

Além de funcionar como instrumento que diagnostica o conhecimento, a avaliação serve de norteadora para o planejamento do professor, uma vez que por meio dela pode-se perceber como o ensino está sendo recebido pelo aluno. Como exposto na Figura 5, o professor afirma que avalia conforme o planejamento proposto. Mas, nesse ponto encontra-se um paradoxo. Como assim? Qualquer uma das alternativas b, c ou d, seriam uma resposta plausível na atual sociedade. No entanto, o professor segue avaliando, conforme planejado no início. O que é feito com a avaliação anterior? Somente transformada em números ou letras no diário do professor? E a preocupação com o desenvolvimento do aluno? As particularidades que surgirem não são importantes para que o professor repense o que avaliar? O que aconteceu com o professor que afirmou trabalhar o conteúdo novamente com metodologias diversificadas? Dessa forma, compara-se essa atitude com uma situação apresentada por Luckesi (2011), referente ao médico e seu paciente:

O médico faz alguns exames preliminares e constata que o sujeito está com pneumonia. Então, toma sua ficha, faz anotações sobre o nome, idade, endereço do cliente e acrescenta observações sobre o seu estado de saúde. A seguir, despede-se do cliente, dizendo-lhe que volte quinze dias depois. O cliente foi classificado como portador de pneumonia e, a seguir, foi-lhe pedido que continuasse como estava. Certamente vai morrer. Foi classificado, mas não se tomou nenhuma decisão sobre o que fazer com ele (LUCKESI, 2011, p. 111).

Da mesma maneira o professor age. Ele apresenta o conteúdo, presencia as dúvidas surgidas pelos alunos, mas avalia da mesma maneira, como se nada ocorresse. O aluno, por sua vez, temendo a reprovação, se antecipa e copia do colega que conseguiu compreender o conteúdo.

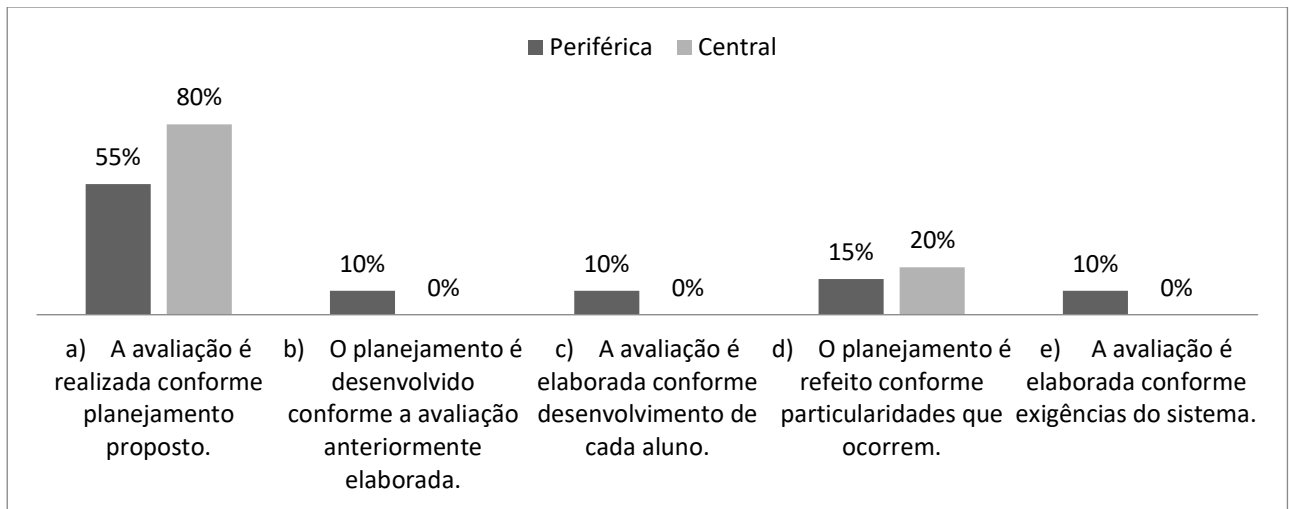


Figura 5 – Resultado obtido com a pergunta feita aos professores: Sobre avaliação x planejamento, qual da (as) alternativa (as) melhor caracteriza? Questionário aplicado nas escolas das redes públicas estaduais do 7º ano do município de Janaúba – MG.

É sabido que a escola possui autonomia para construir coletivamente a sua proposta pedagógica, de forma a buscar sempre a melhoria da qualidade no ensino. Apesar disso, as escolas constroem este documento apenas transcrevendo partes da legislação nacional. E a situação não é modificada no campo de descrição da avaliação desenvolvida pela escola. Conforme a Figura 6, os professores afirmam que conhecem a avaliação proposta no Projeto Político Pedagógico Escolar – PPPE e seguem diariamente as suas orientações. No entanto, com as discussões acima, em torno dos instrumentos utilizados para avaliação, induz-se que os alunos confirmam o contrário, uma vez que não se encontra na legislação e não devem conter no PPPE da escola avaliações baseadas em métodos restritos, ou com foco na prova. Diferentemente, conforme a alínea a, parágrafo V do artigo 24 da LDB 9394/96 devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Dessa maneira, não basta construir a proposta apenas para seguir critérios burocráticos, mas sim esta deve nortear todo o trabalho desenvolvido na escola.

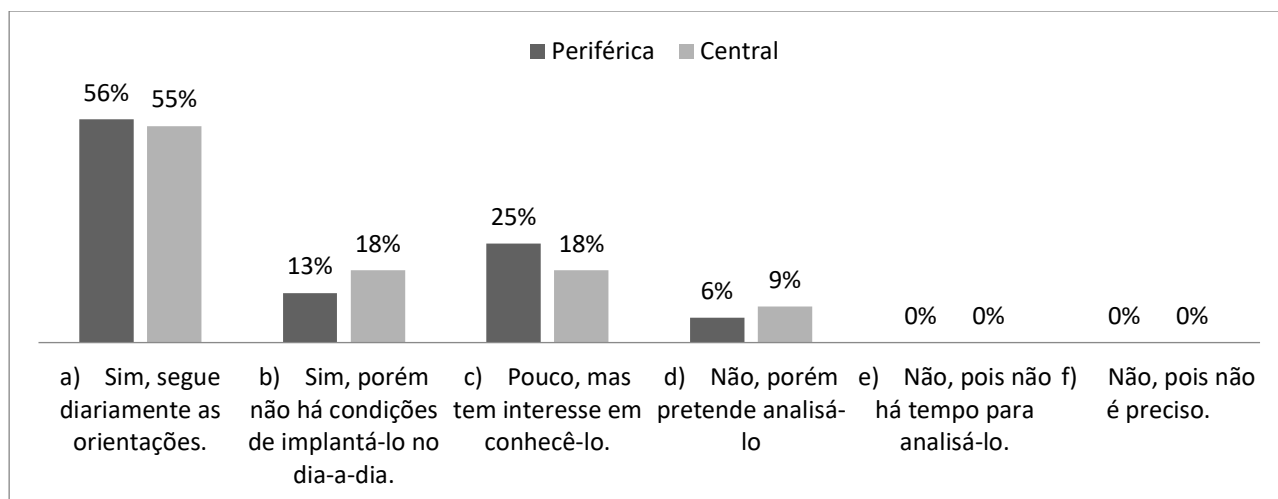


Figura 6 – Resultado obtido com a pergunta feita aos professores: Conhece a avaliação proposta pelo Projeto Político Pedagógico? Questionário aplicado nas escolas das redes públicas estaduais do 7º ano do município de Janaúba – MG.

Ao perguntar, para os supervisores, se as avaliações são propostas com base em estudiosos, os professores foram unânimes em responder que sim. No entanto, com a realidade constatada nos dados coletados cabe sugerir que seja feita uma auto avaliação, inclusive sobre a prática, uma vez que:

as transformações (verdadeiras aprendizagens) decorrem de praticarmos, criticamente cientes do que estamos fazendo, ou seja, sempre nos perguntando: ‘Minha ação, meu modo de ser, de agir, estão adequados? Existe outra possibilidade de agir com mais adequação?’. Não basta lermos uma receita de como fazer um determinado alimento para dizer que já sabemos fazê-lo. De fato, a essa altura, somente temos informação de como ele pode ser feito; após isso, importa, tentar produzi-lo na cozinha e no fogão de nossa casa, acertando e errando até conseguir o melhor resultado. Mas, nunca desistindo (LUCKESI, 2011, p.31).

Apesar dos conceituados estudiosos do tema avaliação afirmarem que a atual prática é errônea, cabe uma reflexão sobre o que a sociedade espera da escola, uma vez que uma interage com os processos da outra.

Considerações finais

Diante dos resultados encontrados, observa-se que a avaliação é um tema que foi se reconstruindo no decorrer do tempo. No entanto, algumas atitudes tradicionais permanecem no modo de agir do atual educador. Apesar das muitas orientações disponíveis aos profissionais da educação, percebe-se grande disparidade entre a cultura avaliativa escolar real e a ideal. Sabe-se que as condições de ensino também não são as ideais, mas com a busca de pesquisa e aperfeiçoamento, encontra-se alternativas. O que infere-se é a urgência de uma nova postura que venha desde o gestor e chegue ao aluno. Existem alunos com habilidades que passam despercebidas pelo docente, por exigir que ele seja bom, em atividades que não o são. Nesse âmbito, o presente artigo não busca julgar os atos dos professores e exigir que sejam como propostos nos livros, mas, sim, incentivar um debate a respeito do tema. Os condicionantes sociais, psicológicos e humanos são específicos de cada realidade e cabe a cada profissional encontrar a sua melhor maneira de avaliar, considerando os alunos em todos os seus aspectos. A busca pelo constante aprimoramento é uma ação que deve fazer parte do cotidiano do professor e este pode ter no aluno um grande aliado. Buscar sugestões, ouvir, apresentar alternativas e fazer pesquisas com os mesmos são grandes atitudes que aperfeiçoam a prática avaliativa do professor. Sair do pedestal de poder e sentir-se parte do todo é um bom começo, talvez a solução esteja apenas no modo como a avaliação está sendo imposta ao aluno.

Referências

- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012
- BACKES, Dorimar Dal Bosco. Avaliação do processo ensino aprendizagem: conceitos e concepções. **NRE Cascável**. Cascável, SD. Equipe Pedagógica. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producao_dorimar.pdf>. Acesso em: 04 out. 2014.
- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61**. Brasília: MEC, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009. Disponível em: < http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf> Acesso em: 01 jul 2016.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA – ESBPP, 3., 2009, Curitiba. **Anais: Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades**. Curitiba: 26 a 29 de outubro, p. 9819 – 9831. Disponível em < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3393_1920.pdf> Acesso em: 20 mai. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Bullying**: Cartilha 2010 – Projeto justiça nas escolas. 1 ed. Brasília: FMU, 2010. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014963.pdf>>. Acesso em 01 jul 2016.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Considerações livres de um educador brasileiro sobre os 50 anos da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p.74-83, 2012. Disponível em: < <http://www.senac.br/media/6632/artigo7.pdf>> Acesso em: 01 jul 2016

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE , 10. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1. 2011, Pontífca Universidade Católica do Paraná . **Avaliação na Perspectiva Histórico-Crítica**. Curitiba: 07 a 10 de novembro. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf> Acesso em: 01 jul. 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio**: uma perspectiva construtivista. 6. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf>. Acesso 12 nov. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MESQUITA, Maria de Fátima Monteiro & COELHO, Maria Hercília Mota. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v7n2/dialogiav7n2_3a1345.pdf>. Acesso : 04 out. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-92.

SADAIKE, Patrícia. 1964: Os impactos do golpe militar na carreira acadêmica e artística do arquiteto vilanova artigas. **Revistas Eletrônicas da PUC-SP**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 257-266, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/9957/7396>> Acesso em : 01 jul 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/Dermeval Saviani**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.